

Regulación, autodeterminación y libertad

REGULATION, SELF-DETERMINATION AND FREEDOM

Stella Maris Vázquez*

Florencia Teresita Daura**

Fecha de recepción: 4 de abril del 2013
Fecha de aprobación: 20 de mayo del 2013

RESUMEN

Se analiza la relación y la distinción entre los conceptos de regulación, autodeterminación y libertad, y se presentan las influencias teóricas que condujeron a su identificación. La cuestión se acota al tratamiento de la teoría de la autodeterminación y la teoría relacional de las necesidades. Se intenta mostrar que la autorregulación no puede identificarse con la autonomía, ni el concepto de autonomía es sinónimo de autodeterminación, porque la autonomía refiere a la propiedad de la voluntad de ser

ABSTRACT

This article presents the analysis of the relation and separation among the concepts regulation, self-determination and freedom, and further approaches to the theoretical influences leading to their identification. This issue is limited by approaching the theory of self-determination and the relational theory of the needs. It is intended to elucidate that neither self-regulation can be identified with the concept autonomy nor autonomy is a synonym of self-determination, because autonomy refers to the

* Profesora de Pedagogía, licenciada y doctora en Filosofía. Miembro de la Carrera del Investigador Científico, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Directora del Departamento de Filosofía de la Educación, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC). Profesora de Antropología Pedagógica, Universidad Austral. Su línea de investigación se centra en los aspectos antropológicos y éticos implicados en los procesos de aprendizaje.
Correo electrónico: stellavazquez@gmail

** Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Magíster en Dirección de Centros Educativos, Centro Universitario Villanueva, Madrid. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Docente de la Escuela de Educación, Universidad Austral. Su línea de investigación es el aprendizaje autorregulado y las estrategias didácticas en el nivel universitario. Correo electrónico: fdaura@austral.edu.ar; flodaura@hotmail.com

la fuente de la ley, en sentido kantiano, y el concepto de autodeterminación refiere a la propiedad de la voluntad de ser dominio de sí y del resto de las capacidades. El concepto de autorregulación tiene su lugar de origen en la biología y luego se aplica, por extensión, al campo de la psicología.

Palabras clave: regulación, autodeterminación, metas, necesidades.

faculty of the volition to become the source of law, in the Kantian sense, and self-determination is the faculty of volition to become control over self and the other capabilities. The concept self-regulation has its origin in biology and is later applied, by extension, to the field of psychology.

Keywords: regulation, self-determination, goals, needs.

INTRODUCCIÓN

La relación —identificación— entre los tres conceptos estudiados en este trabajo se ha tratado de diversos modos en las últimas décadas en el ámbito de la psicología cognitiva y, en particular, a propósito de las temáticas del aprendizaje y de la motivación, por la psicología personalista (Allport, 1968/1988) y por la humanística (Nuttin, 1955, 1973, 1980; Maslow, 1954, 1971). Sin embargo, es muy poco frecuente encontrar referencias explícitas a los fundamentos teóricos desde los que se plantea la cuestión. A nuestro juicio, estos fundamentos deben buscarse en la antropología biológica y filosófica y, en última instancia, en la metafísica, pero el punto de partida es conceptualizar la conducta del viviente humano.

Se acota el tratamiento de la cuestión tomando en particular dos posiciones teóricas: la teoría de la autodeterminación y la teoría relacional de las necesidades. Nuestro objetivo es contribuir a la integración de un campo de la psicología de la educación que tiene hoy un enorme desarrollo pero, a la vez —con no poca frecuencia— aparece fragmentado en microteorías. Se desarrolla la tesis de que la identificación entre autorregulación y autodeterminación no es correcta, y que la misma responde a tesis propias del racionalismo (en particular de la filosofía postkantiana) que han sido asumidas sin discusión.

LA REGULACIÓN

El tema de la regulación aparece con mayor frecuencia en la literatura contemporánea de psicología de la educación, a propósito del concepto de aprendizaje autorregulado, concepto fuertemente ligado a la superación de las concepciones conductistas del aprendizaje a partir de la llamada revolución cognitiva. Sin embargo, en dicha literatura no se explicitan los fundamentos, si se tiene en cuenta que el concepto de regulación es ante todo biológico, y se constituye en una

cuestión central en la polémica entre el vitalismo y las distintas formas del mecanicismo.

Como señalan Ryan, Kuhl y Deci (1997), el concepto de organismo y los principios de su organización implican influencias recíprocas y distintos niveles de análisis que han pasado a ser utilizados también en el campo de la psicología, la sociología y las ciencias humanas en general. Sin duda, una psicología que quiera atenerse a la integralidad de su objeto debe considerar ante todo al sujeto como ser viviente, lo que no significa reducir la vida psíquica al puro nivel biológico, ni detenerse en el nivel psíquico de su objeto: el *self* como realidad compleja en la que se integran diversos planos ónticos.

Si se explicaran los procesos psíquicos exclusivamente a partir de las regulaciones biológicas, se estaría ante un reduccionismo y, en consecuencia, se sostendría un modelo homeostático de la conducta, como de hecho se encuentra en algunas posiciones hoy vigentes que recurren al concepto de equilibrio como una clave de comprensión en psicología. Tal es el caso, entre otros, del sistema piagetiano, que interpreta el desarrollo de la inteligencia como búsqueda de equilibrio y, aunque pretende establecer diferencias definiendo la inteligencia como un *especial equilibrio móvil y reversible* (Piaget, 1947), no puede evitar el biologismo sino al precio del formalismo, porque considera como su objeto de estudio *la función* sin referencia al contenido. Con ello, se reemplaza la finalidad con la homeostasis. También el psicoanálisis freudiano comparte esta concepción, aunque en otros aspectos se halla en las antípodas del sistema piagetiano.¹

No obstante, las regulaciones biológicas pueden ser vistas como la raíz a partir de la que se genera la conducta autodirigida, tal como lo señala, por ejemplo, Damasio (1994/2001),² desde una perspectiva neurobiológica. Se debe tener en cuenta que lo biológico no se reduce a lo físico, sino que puede hablarse de un *factor emergente* que en el curso de la evolución habría ido coordinándose con formas mecánicas de regulación para constituir sistemas eficaces de supervivencia (Monserrat, 2001), lo que exige introducir el concepto de teleología. También desde el estudio de la función en su aspecto filogenético se pueden llegar a plantear las cuestiones de la teleología y de la memoria funcional, lo que permite superar el mecanicismo (Beláustegui, 2008).

¹ Nos referimos a la evidente diferencia en cuanto al rol de la inteligencia, que en el primer caso es la función directriz de la conducta, en tanto que para Freud se trata de un epifenómeno o subproducto de la energía básica, de orden libidinal.

² Damasio explica que los circuitos neurobiológicos relacionados con las regulaciones básicas intervienen también en todas las actividades que son expresión de la interacción aprendida del organismo con su ambiente. Hay representaciones neurales que son la base biológica de las conductas aprendidas, de los conocimientos y, en general, de las actividades de conciencia, por lo que no se puede separar lo que corresponde a la mente de lo que corresponde al cuerpo; el que actúa es un organismo *uno*, desde el comienzo.

En efecto, la regulación biológica no carece de finalidad, pero esta se da a un nivel que no requiere conciencia, al menos conciencia de sí —porque debe reconocerse que el viviente animal tiene advertencia cognitiva del objeto de su necesidad y a partir de ello puede iniciar el movimiento local—, aunque no se trate de autorregulación. Esto se comprende mejor si se acude al concepto clásico del viviente como semoviente: el rasgo central que diferencia a los seres vivos de los inorgánicos y que aparece de modo evidente, sin necesidad de argumento. Para aplicar este concepto a la vida psíquica humana, se requiere establecer las semejanzas y diferencias adecuadas; vale decir, el carácter análogo del concepto.

Las regulaciones, a nivel biológico, tienen el carácter de homeostasis en cuanto se producen para restablecer el equilibrio del medio interno, que puede haber sido alterado por condiciones desfavorables del medio, sea interno o externo. Sin embargo, a medida que las estructuras del viviente se complejizan, aparecen diferencias cualitativas que son manifestativas de complejidad óptica; las funciones se diferencian y se ordenan a diversas finalidades. Es decir, se produce lo que Damasio llama *consciencia ampliada*:

[...] el tipo complejo de conciencia, a la que llamo conciencia ampliada y de la cual existen muchos grados y niveles, proporciona al organismo una sensación elaborada de ser (una identidad y una persona, usted o yo, nada menos) y sitúa a la persona en un punto del tiempo histórico, profundamente consciente del pasado vivido y del futuro anticipado y agudamente conocedora del mundo que la rodea. (1999/2001, p. 94)

Si se toma, en primer lugar, la función aprehensiva, se advierte que en el animal esta se halla de modo prioritario, aunque no exclusivo, al servicio de la conservación y de la reproducción. Por otra parte, es innegable que entre los animales hay diferencias esenciales que se manifiestan en la cualidad de las operaciones; la animalidad es un género, pero lo que existe son animales concretos, de diversa naturaleza, en los que las distintas funciones se presentan según grados de perfección.

En el caso del hombre, esta dimensión estrictamente biológica de la función aprehensiva no desaparece, sino que aparecen otras formas de conocimiento que trascienden los fines inmediatos de la vida biológica; se incorpora un mundo de sentidos que, más allá de lo biológico, se abre a dimensiones de relación con otros hombres, a aspectos no meramente materiales del medio y al descubrimiento de un horizonte de significados y de valores culturales, morales, estéticos, espirituales en el amplio sentido del concepto, como lo que trasciende el mundo

material, pero puede hallarse ya connotado en este.³ Cabe aclarar que no se trata de significados meramente subjetivos, sino de dimensiones objetivas propias de la vida en cuanto humana, las que, a su vez, responden a dimensiones objetivas de la realidad. En el tema que nos ocupa, esto da lugar a que las regulaciones y autoregulaciones sean mediadas por funciones cognitivas personalizadas, que permiten incorporar esas nuevas dimensiones del mundo vital humano.

REGULACIÓN, AUTONOMÍA, AUTODETERMINACIÓN Y NECESIDAD EN LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

A nuestro juicio, el nexo entre regulaciones y funciones cognitivas requiere introducir el concepto de necesidad, entendida no simplemente como una carencia, sino como dimensión propia del viviente que indica una exigencia de interacción.⁴ Entre las teorizaciones más difundidas sobre esta cuestión, en la actualidad, se halla la llamada teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), quienes, a propósito de la revisión de las principales teorías de la motivación, observan que la mayoría de ellas se centran en el *cómo* o en el *por qué*, pero no en el *qué* —es decir, en el contenido de la motivación—, dejando de lado la cuestión de las necesidades y su relación con la naturaleza humana. Presentan dos tradiciones en el tema de las necesidades, refiriéndose exclusivamente al ámbito estadounidense. En la primera de ellas refieren a la teoría del *drive*, de Hull (1943), quien intenta explicar la conducta a partir de un conjunto de necesidades fisiológicas innatas que generan respuestas y luego se fijan como aprendidas. La segunda tradición referida es la de Murray (1938/1964), que distingue entre necesidades primarias (fisiológicas) y secundarias (psicosociales), considerando que las primeras son innatas y las segundas son adquiridas.

Deci y Ryan conciben una teoría organísmica de las necesidades que parte del concepto básico de que “las necesidades humanas especifican las condiciones necesarias para la salud o bienestar psicológico cuya satisfacción está asociada con el funcionamiento más efectivo” (2000, p. 233), y presentan una clasificación tripartita de las necesidades, que son innatas y dan el contenido de motivación a

³ Se utiliza con toda intención el adjetivo *connotado*, puesto que el hombre, en el proceso de conocimiento, no puede prescindir de lo sensible, que se halla no solo en el punto de partida —la percepción—, sino en todas las etapas, a tal punto que no hay conocimiento intelectual verdadero y perfecto si el concepto no se objetiva en la experiencia. Esta doctrina, de raigambre aristotélica, es desarrollada por Tomás de Aquino en la *Suma teológica*.

⁴ Más adelante se vuelve sobre este concepto, desde la perspectiva de J. Nuttin, que consideramos la más integral respecto de la explicitación de los fundamentos de orden biológico y psicoantropológico.

la vida: autonomía, competencia y relacionamiento —*relatedness*—. ⁵ Esta última se refiere al deseo de sentirse conectado con otros, amar, ser amado, cuidar y ser cuidado; la necesidad de competencia genera la búsqueda de conductas eficaces, ligadas con desafíos óptimos; es una propensión a tener un efecto sobre el entorno y a alcanzar resultados considerados como valiosos. El núcleo de la teoría es la necesidad de autonomía, definida en referencia a la volición, como “el deseo orgánico de autoorganizar la experiencia y la conducta y tener una actividad concordante con un sentido integrado del *self*” (p. 231). Esta necesidad concierne a la experiencia de integración y de libertad como aspectos esenciales del funcionamiento saludable, y es una manifestación de la tendencia del ser vivo hacia la extensión, coordinación e integración del funcionamiento, que en la persona humana implica acciones iniciadas y gobernadas por el *self*. La autonomía connota un sentido de propiedad de las acciones, de funcionamiento integrado (Deci y Ryan, 1987).

Los autores refieren como sus bases filosóficas para este concepto (Ryan y Deci, 2008) líneas poskantianas y de filosofía analítica, lo que puede ser clave para entender por qué el concepto de autonomía no logra eludir los riesgos del formalismo y de la perspectiva inmanentista, que se aplican también a la noción de autodeterminación que da nombre a la teoría. En efecto, los autores identifican la autonomía con la autodeterminación, y si bien hacen un recorrido fenomenológico de la noción, como la experiencia del *self* de ser el centro del que brota la acción, no hablan de una dirección connatural de la necesidad —con excepción del caso de la necesidad de relacionamiento, que resulta parcial, si no se explicita el fundamento último de ella—, sino que el análisis enfatiza el plano psicológico. Se señala que el concepto de autonomía se usa en su sentido etimológico, pero se comete un error al poner como sinónimos el autogobierno y el acto de ponerse reglas, siendo este último, únicamente, el sentido etimológico que se corresponde con la noción kantiana de razón pura y práctica. Kant (1785/2003) niega que pueda derivarse de los principios de la naturaleza alguna ley moral, asumiendo sin discusión que el concepto de naturaleza se opone al de racionalidad y solo corresponde al orden de los seres no racionales. ⁶ Todo lo que se sigue de las disposiciones naturales, de las tendencias, no puede ser base de una ley

⁵ Sin duda, un pionero en el tratamiento del concepto de necesidad desde la psicología es Maslow, quien distingue una jerarquía de necesidades —fisiológicas, de seguridad y protección, de afiliación, de estima, de auto realización y de auto trascendencia—, que son la base para su teoría de la motivación llamada teoría de contenido, porque se centra en los objetos que constituyen el contenido de la motivación. Para Maslow la autonomía es parte de la necesidad de autorrealización.

⁶ Esta oposición entre naturaleza y razón o naturaleza y libertad permea profundamente toda la filosofía de la modernidad; pasa a ser un basamento indiscutido para el racionalismo y, desde allí, para las ciencias humanas que se desarrollan en los siglos XIX y XX, incluida la psicología.

moral ni generar deber alguno. Esto lleva a Kant a definir la voluntad como una facultad de determinarse uno a sí mismo a obrar conforme a la *representación de ciertas leyes* y a identificar la libertad con la autonomía, según el principio de que *la voluntad de todo ser racional es una voluntad universalmente legisladora*. La voluntad es autónoma porque es ley para sí misma: *¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es, propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma?* En realidad, cabe hacer algunas precisiones:

La primera de ellas se refiere a la distinción de dos dimensiones en la voluntad:⁷ el ejercicio y la especificación. La voluntad es la capacidad directriz de la acción, el sujeto de la autodeterminación, cuyo acto es querer, pero el querer no se ejerce en el vacío; se quiere siempre esto o lo otro, un contenido que aparece como valioso y es lo que da especie al acto. La modernidad enfatizó la voluntad de ejercicio hasta convertirla en puro poder eficiente, lo que confunde la libertad del querer con la libertad de acción y esta concepción se reencuentra en no pocos trabajos dedicados a la psicología de la voluntad, que, de este modo, caen en el formalismo (Vázquez, 2009). En la especificación, el objeto del querer está presente a través de un acto de conocimiento, alcanzado también por el poder de señorío de la voluntad que asiente o no a lo aprehendido, pero no es la voluntad, ni la razón, la instancia legisladora; la norma del obrar se descubre en el orden real que incluye el orden de la propia naturaleza humana, si se tiene en cuenta que dicha naturaleza humana no se reduce a lo biológico sino que incluye todo lo que es principio de especificación, de operación y, por tanto, de finalidades intrínsecas. Si se define al hombre solo por sus facultades racionales, se cae en un reduccionismo, ignorando las dimensiones esenciales ligadas a la corporeidad que no están meramente yuxtapuestas al orden racional, sino en una íntima unidad que constituye la única —en el sentido de *una*— realidad del hombre.

El autogobierno es un cometido de la voluntad, por la que la persona se autoconduce de acuerdo con los fines presentados por la razón (libremente asumidos). Si así se considera la naturaleza humana, no cabe la oposición entre libertad y heteronomía, sino que, más bien, esta última es una exigencia que se sigue de la finitud y de la dependencia metafísica que esta implica. En cambio, el concepto de autonomía implica la inmanencia del sujeto, en el sentido de que no se reconoce a las capacidades un objeto propio, sino, en última instancia, el propio yo. Nótese que esto permitiría comprender el fundamento de la clasificación de las necesidades en la teoría de la autodeterminación, especialmente porque en su primera formulación los autores hablaban solo de las necesidades de autonomía y de competencia, en tanto que la necesidad de relacionamiento

⁷ Esta distinción pertenece a Tomás de Aquino y se halla, entre otros textos, en *De Malo*.

aparece más tardíamente en el sistema: la autodeterminación, identificada con la autonomía, implica la afirmación del yo como instancia suprema que domina sobre las relaciones establecidas por los dinamismos naturales.

En otros trabajos se explicita que la teoría de la autodeterminación adopta el concepto de eudemonía —opuesto al fundamento de las posiciones hedonistas— o realización de sí como criterio de bienestar, ligado esencialmente a la satisfacción de las necesidades psicológicas fundamentales, como un fin natural de la vida: “El conjunto de necesidades fundamentales indican el tipo de metas que propician el crecimiento y actualización de sí mismo” (Laguardia y Ryan, 2000, p. 287). Sin embargo, ese estado de bienestar se concreta como vitalidad, congruencia interna e integración psicológica, sin llegar a establecer otro contenido que no sea la autonomía.

La teoría organísmica, tributaria de los enfoques sistémicos, pone el fundamento último en el concepto del hombre como un organismo activo, orientado al crecimiento e integración del *self* dentro de estructuras sociales más amplias (Ryan y Deci, 2008, p. 229), como parte de su plan adaptativo, que lo impulsa a buscar actividades interesantes, ejercitar sus capacidades, buscar la relación social e integrar las experiencias personales e intrapsíquicas en una relativa unidad (Ryan, Kuhl y Deci, 1997). Se señala —como dirección natural de la tendencia al desarrollo— la *autonomía*, como integración interna, y la *homonomía*, como integración social. Sin embargo, esto no responde a la pregunta del por qué último, si no se alude a la base óptica de esas necesidades.

Los autores distinguen las formas de regulación y establecen un continuo que va desde la regulación externa; la introyección de motivos externos, entendida como una internalización parcial; la identificación, en la que se reconocen y aceptan motivos y valores recibidos como propios, y la integración, que es la forma más completa de internalización de las motivaciones extrínsecas (incorporadas al *self*), a sus valores e identidad. En este último caso se habla de autodeterminación, con un sentido completo de volición y de elección, de autoregulación plena, que se asocia con la persistencia de las conductas, el desempeño efectivo y la salud mental (Deci y Ryan, 1987 y 2000).

Cabría observar que puede darse el caso de que un acto libre no contribuya a la salud mental, si la opción ha sido errónea o contraria a las exigencias de la propia naturaleza, situación que se verifica con frecuencia y cuya negación implicaría sostener que estas opciones no son libres, o no pertenecen a la categoría de conductas autodeterminadas, con lo que se caería en una forma de determinismo racionalista. Esta conclusión es la consecuencia obligada de la identificación de autonomía con libertad y autodeterminación.

Reconocemos que las formas de control externo de la conducta no favorecen la salud mental, el buen desempeño ni la persistencia de las conductas, pero sería una inferencia inválida la que hemos señalado más arriba. Vale decir que se estaría haciendo una inferencia inmediata inválida si de la afirmación —correcta— de que la salud psicológica requiere conductas libres se derivara que todo acto autodeterminado produce salud, bienestar. De allí la necesidad de plantear otras perspectivas en la cuestión que nos ocupa, pero antes de aproximarnos a ella, es justo señalar la pertinencia de las observaciones que estos autores hacen a propósito del actual giro cognitivista en el tema de la motivación y la referencia particular al concepto de metas:

[...] A comienzos de los sesenta, el dramático giro hacia las teorías cognitivas conduce al repudio del concepto de necesidad y su reemplazo por el de metas [...] El foco es entonces el proceso de selección de metas, más que el contenido de estas [...]. (Deci y Ryan, 2000, p. 228)

En efecto, la teoría de metas, uno de cuyos primeros teóricos es Nicholls (1984 y 1989), establece como tipo principal de meta el ganar competencia, crecer en habilidad, y distingue tres tipos de orientaciones que implican distintas concepciones de *competencia o habilidad*:

1. Para algunos sujetos la meta consiste en desarrollar habilidad como incremento en el dominio de tareas y ese es su indicador de *competencia*. En este caso, la meta es mejorar; la tarea se presenta como un fin en sí mismo y la evaluación de mejora se hace por referencia al propio desempeño pasado. En íntima relación con este concepto de habilidad, que podríamos tomar como sinónimo de autosuperación, y también de motivación intrínseca, está la convicción de que las tareas que no exigen esfuerzo no son valiosas; no motivan.
2. Otros sujetos tienen como meta *demostrar* alta habilidad o *evitar* demostrar baja habilidad. Esta bifurcación ha cobrado relevancia en la bibliografía más actual sobre el tema. En este segundo tipo de orientación, el criterio de evaluación viene desde afuera; es la comparación con los otros, un criterio normativo-social, según el cual no es suficiente aprender o dominar una tarea para tener autopercepción de competencia, sino que es preciso obtener un resultado que esté sobre la media del grupo. En esta orientación lo que motiva no es el valor de la tarea en sí; esta es vista como un medio para obtener la meta de *demostrar habilidad*. Los sujetos se motivan cuando la tarea se

presenta como medida de habilidad y cuando no hay seguridad de éxito, el gasto de esfuerzo socava el autoconcepto de habilidad.

La primera orientación fue llamada por Nicholls *de implicación en la tarea* y la segunda *de egoimplicación*. El mismo autor introdujo la variable *ambiente*, señalando que los ambientes competitivos favorecen el desarrollo de metas de egoimplicación. Nicholls fue también el primero en distinguir un doble aspecto en la egoimplicación: *orientación al desempeño* y *orientación a la evitación del desempeño*. Esta última se da cuando el sujeto no se siente competente, y entonces despliega una serie de conductas y estrategias, cuyo fin es evitar ser considerado por los otros como carente de habilidad.

Los estudios posteriores usaron, en principio, el modelo bipartito, mediante la aplicación de distintas denominaciones, conceptualmente equivalentes, a las dos orientaciones básicas descritas: orientación a la tarea vs. ego-orientación (Maehr y Nicholls, 1980), orientación al aprendizaje vs. orientación al desempeño (Dweck, 1986; Dweck y Legget, 1988), orientación al dominio vs. desempeño (Ames y Archer 1987), orientación a la tarea vs. desempeño (Anderman y Midgley, 1997; Anderman y Griesinger, 1998), etcétera. La distinción hecha por Nicholls entre orientación al desempeño y evitación del desempeño es retomada por Elliot (Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y Church, 1997), quien observó que los sujetos con orientación al desempeño y percepción de habilidad alta eligen tareas de dificultad moderada, y sacrifican las ocasiones de aprendizaje si estas implican riesgo de errores; mientras que los sujetos con la misma orientación, pero con percepción de baja habilidad, eligen tareas fáciles para protegerse de demostrar falta de competencia. En ambos casos los sujetos con esta orientación, ante una situación de aprendizaje, están preocupados por el modo en que son percibidos por los otros, pero en un caso buscan aparecer como los mejores, demostrar superioridad y, en el otro caso, su meta es evitar aparecer como poco capaces; evitar los juicios negativos de los demás. Estas orientaciones han sido llamadas *ego-ofensivas* (o *automejoradoras*) y *ego-defensivas* (o *autodestructivas*), respectivamente (Skaalvik, 1997). Este modelo tripartito es ampliado por otros autores, que agregan la orientación a la *evitación de tarea* (Meece y Miller, 2001), caracterizada por el deseo de hacer la tarea con el menor esfuerzo posible, e incluso no hacerla.

Cabe hacer dos observaciones: 1) se trata de una consideración psicológico funcional del concepto de meta, que elude la referencia explícita al desarrollo perfecto y 2) cabría considerar por lo menos *tres niveles de metas*: las específicas de cada tarea; las metas intermedias, donde ubicaríamos las orientaciones antes descritas, que son supraordenadas respecto de las primeras —son las razones

por las que un sujeto asume una meta específica y son los criterios próximos para regular la marcha de la tarea y evaluar su resultado— y, por último, un tipo de metas al que se subordinan los dos niveles anteriores, que comprende las que podemos llamar metas vitales o de sentido de la propia vida. Son las que cada uno se fija como horizonte de autorrealización, y son los fundamentos de sus motivaciones específicas. Sostenemos que estas metas surgen inmediatamente de las necesidades fundamentales de la persona a través de un proceso de elaboración cognitiva y personalización que se explicita en el siguiente punto.

AUTODETERMINACIÓN Y TEORÍA RELACIONAL DE LAS NECESIDADES

Esta concepción teórica es, a nuestro juicio, la que mejor responde a la cuestión planteada al comienzo y para cuyo desarrollo seguimos un autor que no es mencionado con frecuencia cuando se estudia la teoría de la conducta motivada. Nos referimos a Nuttin (1955, 1957, 1963, 1973), quien, en el contexto de la psicología cognitiva humanista, considera que la conducta es regulada por una representación cognitiva de una situación que se quiere alcanzar, en la base de la cual se hallan las necesidades propias de la naturaleza humana, que cada uno elabora en la forma de un sistema motivacional y conductual personalizados, resultado de experiencias previas, elaboraciones cognitivas, afectos y opciones libres.

La diferencia fundamental con la teoría de la autodeterminación se halla en el fundamento antropológico, que, en este caso, es presentado a través de una prolija fenomenología apoyada por evidencias de la psicología experimental, que lo lleva a discernir con claridad las limitaciones de las teorías homeostáticas en psicología y a formular los principios básicos de una teoría relacional de las necesidades, con lo que propone la tendencia básica al desarrollo constructivo como alternativa a la explicación del dinamismo por la búsqueda de equilibrio. Define la necesidad como una *interacción requerida* y no meramente un *quantum* de energía que busca descarga —teoría homeostática—, sino una orientación dinámica hacia diversos tipos de interacción, cuya cualidad es definida por la naturaleza de los objetos y por las exigencias de la dimensión óntica de la que brota la necesidad. Vale decir que estos dinamismos son especificados por sus objetos propios, los que constituyen los actualizadores de las potencialidades subjetivas, en cuanto son integrados en un proyecto personal del cual toman su valor motivador y generan conductas que, a su vez, van constituyendo *sedimentos* o canales para otras conductas posibles.

El fundamento último del dinamismo es de orden metafísico; brota de un subsistente inacabado y por eso la necesidad presenta siempre dos *caras*: una

dirección centrífuga, en busca de su objeto y una dirección centrípeta, de autoconservación o autoconsistencia. Este fundamento justifica también la imposibilidad de identificar autodeterminación y autonomía: *el viviente humano se desarrolla en un movimiento de apertura, acogida de lo otro y del otro, dándose a lo objetivamente valioso* (Nuttin, 1955, pp. 203-205).

Hay tipos de relaciones más generales, comunes a todo hombre (y a esto se llama necesidades fundamentales) que adquieren formas concretas en cada persona, en razón de experiencias previas, proyectos personales y concepción de sí (estos son los *elementos* de la motivación). Esa estructura de interacciones no es innata ni fija; está sujeta a cambios, pero a la vez a la tendencia *conservadora* de autoconsistencia.

La necesidad es, entonces, el aspecto dinámico del modo personal de ser y de comportarse, y no una *zona impersonal* de energía ajena al yo. Las necesidades fundamentales —como *tipos generales* de interacciones requeridas— son la base de la dinámica de la personalidad: activan y dirigen el comportamiento al concretarse en motivaciones personales que dependen de experiencias y aprendizajes previos.

La personalidad es un dinamismo de actualización y no de adaptación, como se sostiene en las concepciones biológicas: por el comportamiento el hombre elabora y transforma el mundo y se realiza a sí mismo a partir de una autoconcepción —yo ideal y autoconcepto, en continua interacción, que es fuente de la tensión hacia el desarrollo constructivo— y de diversos tipos de interacciones, no solo físicoquímicas, sino psicosociales y espirituales, de conocimiento y de valoración, que hacen presentes *niveles de mundo solo accesibles al hombre*, lo que no debe identificarse con mundos contruidos, puesto que esos niveles tienen su propia consistencia óptica (que solo el hombre puede advertir y hacer presente).

De allí que la personalidad se conciba no solo como una “organización interna de rasgos, actitudes, aptitudes sino como una forma de ser y de comportarse en un mundo” (Nuttin, 1957, pp. 174-186) del que el sujeto tiene una visión peculiar, que constituye su situación vital. A partir de esta concepción se ubican las metas que hemos llamado de tercer nivel, que Nuttin clasifica de acuerdo con las grandes orientaciones dinámicas de la conducta humana, de orden biológico, psicosocial y psicoespiritual, y que dan lugar a las categorías de objetos que son el contenido de la motivación:

1. *El yo (self)* en sus dimensiones físicas, psicológicas, caracterológico-morales y la autorrealización;
2. *los otros*, la relación social, en un continuo que va desde el contacto social con fines egoístas, al contacto simétrico, la búsqueda de relaciones personales íntimas, hasta las diversas formas de relación social altruista;

3. *los objetos materiales*, que dan lugar a interacciones con motivaciones de tipo utilitario, posesivo o de placer sensible;
4. *las realidades de orden espiritual*, que comprenden valores de sentido, religiosos, de conocimiento teórico, concepciones políticas, sociales, estéticas, etcétera.

Las diferentes formas de interacciones con esas regiones de objetos, sus relaciones, su ordenamiento jerárquico, es lo que constituye la personalidad de cada uno. De este modo, en la concepción nuttiniana, la fuente última de la motivación es la propia personalidad, como sistema de valores y de fines. La conducta del sujeto se regula, en última instancia, con los fines que se da a sí mismo; fines que son el criterio para juzgar un resultado como éxito o como fracaso, y son a la vez los autoreforzadores últimos de la conducta: “la forma de reforzamiento más importante que existe es el hecho de alcanzar los fines autoimpuestos, cumplir los propios proyectos” (Nuttin, 1980/1982, p.167).

Esos fines, sin embargo, no son determinados por el sujeto en una suerte de inmanencia creadora —por eso la autoregulación no se identifica con la autonomía—, sino que son el resultado de la personalización de las necesidades, a partir de las que el hombre autodetermina su conducta. Para explicitar mejor esta diferencia esencial es preciso distinguir en el dinamismo de la conducta un polo objetivo, una meta concebida como un objeto-meta, y un polo subjetivo que incluye los procesos a través de los que deviene la meta. Estos procesos son de naturaleza dinámica y cognitiva, pues el sujeto debe discernir el valor intrínseco de la meta para que esta lo mueva a actuar y a perseverar en su consecución a pesar de las dificultades. Nuttin (1957, 1963, 1973), concibe los procesos cognitivos como una condición para la formación de metas y aporta un sólido fundamento para clasificar las metas de acuerdo con su contenido objetivo. En su teoría relacional de la motivación asume las contribuciones más valiosas de la psicología cognitiva contemporánea, y las considera dentro del marco más amplio de la concepción humanista de la conducta humana, a la que caracteriza esencialmente por su carácter finalístico (*propositiveness*).

El fenómeno motivacional básico es la *orientación activa, selectiva y persistente que caracteriza la conducta* (Nuttin, 1963, p. 13). La motivación se define no solo por la activación de una tendencia, sino por su orientación y, en consecuencia, por la intervención de la función cognitiva, porque la meta debe ser anticipada como intención, en el orden cognitivo y volitivo. Por eso, aunque las necesidades son la base para la activación de una tendencia, esta es orientada por el conocimiento: el proceso de desarrollo de una meta es crucial para la motivación, tanto como el conocimiento de los resultados de una acción lo es

para el establecimiento de nuevas metas. Las personas estructuran su personalidad en la medida en que establecen sus propias metas, cuya concepción depende tanto de la concepción de sí como de la cosmovisión del sujeto. Nuttin sostiene que la conducta de los sujetos está regulada, en última instancia, por las metas que cada uno se autoimpone, las cuales constituyen y especifican la concepción de sí (Nuttin, 1980/1982, p. 165). Agregaríamos que también constituyen los criterios para establecer metas a través del tiempo, de donde se desprende la idea de que se puede conocer el proyecto vital de las personas mediante la exploración de sus metas. El desarrollo del ser humano es, en parte, autotransformación en lo que cada uno quiere ser (p. 167). Es la tensión constructiva entre el autoconcepto realista y la imagen ideal de sí lo que mueve al sujeto a actuar.

Sin duda, esto limita la autonomía, si así puede decirse, pero a la vez da eficacia al comportamiento: no hay posibilidad ilimitada de comportamientos sino en la línea de desarrollo del proyecto personal, cuya base óptica debe buscarse en las dimensiones de la naturaleza humana, que determina las *interacciones requeridas*. Sin duda, también debe buscarse en la actividad cognoscitiva y en la autodeterminación propia del acto libre, por el que cada hombre gesta ese proyecto mediante la canalización de las necesidades en el contexto de su personalización; es decir, de su conversión en fines asumidos como propios, que se constituyen en la columna vertebral de la personalidad.

EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Este concepto surge en el seno de la psicología cognitiva, refleja la superación del modelo conductista del aprendizaje y se enfoca en los procesos a través de los cuales las personas aprenden, en particular los de orden cognitivo, aunque luego se incorporan también los de orden dinámico-afectivo. Sin embargo, la mayoría de los autores que han desarrollado este tema asumen implícitamente bases teóricas que reflejan ciertos presupuestos racionalistas en la concepción de la conducta.

Hay varios modelos de *aprendizaje autorregulado*,⁸ con elementos comunes, pero con énfasis en distintos aspectos (Puustinen y Pulkkinen, 2001). Paul Pintrich lo define como un proceso activo-constructivo por el que el alumno fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla su adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno (Pintrich, 2000; Pintrich y Zusho, 2002; Schunk, 2005). Es un proceso cíclico y abierto en el que se distinguen tres fases (Zimmerman, 2002):

⁸ De aquí en adelante se hará alusión a este concepto mediante la sigla AAR. En inglés se denomina *Self Regulated Learning* (SRL).

1) fase previa, en la que se establecen las metas y se planifica el curso de acción, de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados; 2) fase de desempeño, en la que el sujeto se observa y controla mediante diferentes estrategias metacognitivas (autoinstrucciones, focalización de la atención, etc.) y volitivas (Kuhl, 1984), y 3) fase de reflexión, en la que el sujeto evalúa los resultados obtenidos, juzga las causas de estos (atribuciones causales) y se suscitan en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, lo que da lugar a que el ciclo se reinicie ratificando o rectificando metas, planes de acción y creencias motivacionales.

Zimmerman (2000) explicita que, en la perspectiva sociocognitiva, el AAR se considera un proceso interactivo que entraña no solo habilidades de conducta para manejar las contingencias ambientales, sino el conocimiento y un sentido de autoeficacia (*personal agency*) para activar esas habilidades en contextos relevantes. La autoregulación refiere a pensamientos, sentimientos y acciones auto-generadas que se planifican y adaptan para el logro de metas personales.

Boekaerts y Corno (2005) distinguen dos tipos de autorregulación: a) *top-down*, que se inicia en los intereses, valores y metas del sujeto y b) *bottom-up*, en la que el sujeto se regula por criterios o guías externas que él asume, pero cuyo punto de partida está en ciertos rasgos del ambiente. Las autoras presentan un modelo de autorregulación llamado *de doble proceso* en el que interactúan las metas de *aprender* y *lograr bienestar* (Maes y Karoly, 2005). El modelo pone énfasis en los aspectos volitivos de la autorregulación, y se inspira en la teoría del control de la acción (Kuhl, 1984, 1985; Heckhausen, 1991); en particular en el *modelo Rubicón* (Gollwitzer, 1990). En estas concepciones, la autorregulación se desarrolla a partir del compromiso intencional del aprendiz con los contenidos, la aceptación de tareas desafiantes y la asunción de metas de dominio. Puede, entonces, considerárselo como un concepto-sistema que refiere al manejo general de la propia conducta académica, a través de procesos interactivos entre distintos sistemas de control: atención, metacognición, motivación, emociones, acción y control volitivo (Boekaerts y Niemivirta, 2000, p. 417).

En general, hay acuerdo en que el AAR implica que el alumno tenga *in mente* ciertas metas y contraste sus logros con estas, lo que permite generar un *feedback* interno. Es evidente la primacía conceptual y aún temporal del elemento *metas* en el AAR, pues un proceso de autodirección es finalístico por esencia. Los fines o metas no solo están al final del mismo, sino que son los *criterios* con que se juzga a cada paso si se está en el buen camino, y también son el *sostén* de la acción, pues esta tiene sentido solo si la meta sigue presente y si conserva su valor.

Si bien, la mayoría de los modelos de AAR asumen que hay algún tipo de criterio o estándar, también llamado meta, con el cual se evalúa si el proceso debe

seguir o detenerse, a veces se explica esto en términos de homeostasis, donde el criterio funcionaría como la medida que se introduce en el termostato y que determina que el sistema se ponga en movimiento cuando hay una discrepancia entre el estado actual y el que señala el criterio, o que se detenga cuando se alcanzó el estado deseado. Sin embargo, en el caso de la conducta humana, la gran diferencia está en que es el mismo sujeto el que fija la meta, y cuando la alcanza no necesariamente queda en estado de reposo, sino que introduce un nuevo estándar, por ejemplo, autoimponiéndose una meta más alta.

Por otra parte, el énfasis en los procesos deja en la sombra el contenido de valor de las conductas, y cuando este se discute, el horizonte de referencia no es la dirección connatural de las capacidades, sus objetos propios, lo que desemboca en una concepción formal o social. Esto puede ilustrarse con el tratamiento que se hace de los procesos volitivos. Así, por ejemplo, Corno (1993) define la voluntad como fuerza, diligencia, un sistema dinámico de procesos de control que protegen la concentración y el esfuerzo, cuya función es implementar y administrar las metas. Hacer algo *por propia voluntad* es hacerlo por los propios medios y esfuerzos sostenidos, con independencia de presiones externas. En su modelo del aprendizaje autorregulado identifica las estrategias volitivas que se emplean para enfrentar dificultades en la actualización de las intenciones, cuya función sería análoga a la de una luz roja para mantenerse en el camino correcto hacia la meta, controlando obstáculos tanto internos como externos (Boeckaerts y Corno, 2005). En una posición semejante, Gollwitzer (1990) da a la motivación el rol de determinar metas y a los procesos volitivos el esfuerzo para alcanzarlas. Dewitte y Lens (1999) consideran que la volición es un concepto intuitivo de esfuerzo mental que se manifiesta en conductas con cierto grado de constancia y gasto de energía.

Se advierte una fuerte influencia de la concepción neoclásica de la mente, con la reducción de la voluntad, ya sea a la acción, ya a los aspectos formales del movimiento volitivo, de modo que la voluntad parece perder su objeto propio, el bien o valor que se encarna en cada meta elegida, como su carácter páticoafectivo que pone de manifiesto que esta tiene motivos propios, y no es meramente la energía que recibe sus contenidos motivos del sentimiento. Es decir, se considera la voluntad en su dimensión de ejercicio, pero no se tiene en cuenta su aspecto afectivo, su capacidad de amar, que fundamenta la dimensión de la especificación y constituye el verdadero sustento de la perseverancia en las metas elegidas, lo que implica una concepción dualista que cierra el camino para introducir en los planteamientos el tema del valor objetivo de las metas y su relación con la plenitud humana; tema que es indispensable si se quiere poner el aprendizaje autorregulado en el contexto de los fines de la educación.

CONCLUSIONES

1. El concepto de autorregulación tiene su lugar propio en el campo biológico, luego se aplica, por extensión, al ámbito psicológico, a partir de las elaboraciones de la psicología cognitiva, con una carga originada en el racionalismo y en la filosofía kantiana.
2. La autorregulación no puede identificarse con la autonomía, ni el concepto de autonomía es sinónimo de autodeterminación, porque la autonomía refiere a un contenido normativo, a la propiedad de la voluntad de ser norma para sí misma, de ser la fuente de la ley, en tanto que el concepto de autodeterminación refiere a la dimensión del ejercicio volitivo, a la propiedad de la voluntad de ser capacidad de dominio, señorío de sí y del resto de las capacidades en el actuar. La diferencia profunda está en que si se habla de autonomía de la voluntad, no se puede afirmar, sin entrar en contradicción, que el fundamento de este dinamismo se halla en la naturaleza humana, puesto que esta tiene un carácter profundamente relacional, desde el plano metafísico (por la finitud) hasta el plano afectivo social (por la connatural apertura al otro y a lo otro, que cualifica la línea del desarrollo constructivo); la autonomía remite a la inmanencia, a un yo que se autopone, y establece para sí mismo los fines que, en última instancia, se resumen en el propio yo, como un fin para sí mismo.
3. Esta identificación tiene como fundamento filosófico la concepción kantiana de la razón práctica y de la voluntad, y la oposición entre razón y naturaleza, naturaleza y libertad, que asume sin discusión a partir del dualismo cartesiano y de la disolución de la metafísica que pretende operar (Hume, 1748/1980), a propósito de la reducción de las categorías de sustancia y de causalidad a productos del hábito, la creencia y las leyes psicológicas de la asociación.
4. La cuestión de la naturaleza y clasificación de las necesidades tiene una importancia decisiva en el planteamiento de la cuestión y, a nuestro juicio, solo la concepción de la necesidad como *interacción requerida* responde a un fundamento metafísico acorde con la naturaleza del viviente humano, en el que la dirección constructiva del desarrollo debe esclarecerse a partir de la diversidad cualitativa esencial del orden tendencial y de su ordenamiento trascendental (en el sentido kantiano de *constitutivo*), a regiones de la realidad que son los objetos propios de las capacidades, regiones que no se limitan al mundo físico y social, sino que se extienden también a lo que trasciende positivamente estas dimensiones —es decir, no simplemente en el orden de la intención—. Esto sucede en correspondencia con la dimensión espiritual

en el hombre, que está constitutivamente abierta a la búsqueda de los últimos fundamentos con su inteligencia y que aspira con su voluntad a un bien integral que no se agota en lo finito ni en las relaciones sociales, aunque esté connotado en estas dimensiones, y a la vez estas sean vividas de un modo sustancialmente diverso a partir de su integración en un sentido último, no solo del hombre, como aspiración subjetiva, sino de la realidad, en sentido objetivo.

5. La incorporación de estos conceptos a los planteamientos de la psicología de la educación exige esta consideración integral que permite comprender el aprendizaje a partir de los fines de la educación, cuyo contenido es el de la plenitud humana y que, por tanto, no puede quedar solo en el plano psicológico, sino que requiere de cuestiones antropológicas, metafísicas y éticas.

REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1968/1988). *La persona en psicología*. J. Salazar Palacios, J (Trad.). México, D. F.: Trillas.
- Ames, C. y Archer, J. (1987). Achievement goals in the classroom. Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-270.
- Anderman, E. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E. y Griesinger, M. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84-93.
- Beláustegui, G. D. (2008). *Representaciones interpersonales. Imágenes y huellas del self*. Buenos Aires: EDUCA.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning. Finding balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts y P. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego. CA.: Academic Press.
- Corno, L. (1993). The Best-Laid Plans. Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*. 22(2), 14-22.
- Damasio, A. R. (1994/2001). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (1999/2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- De Aquino, T. (1969). *Suma teológica*. Madrid: BAC.
- De Aquino, T. (1955). *De malo*. Torino: Marietti.

- Dewitte, S. y Lens, W. (1999). Volition: use with measure. *Learning & Individual Differences*, 11(3), 321-333.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior Support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C., y Legget, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Gollwitzer, P. (1990) Action phases and mind-sets. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 53-92). Nueva York: Guilford Press.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Hume, D. (1748/1980). *Investigación sobre el entendimiento humano* (Sección Clásicos). J. de Salas Ortueta (Trad.). Madrid: Alianza.
- Kant, E. (1785/2003). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. M. García Morente (Trad.). Madrid: Encuentro.
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: toward a comprehensive theory of action control. En B. A. Maher y W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). Nueva York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional Mediators of Cognition-Behaviour Consistency: self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.). *Action control: from cognition to behaviour*. Berlin: Springer-Verlag.
- Laguardia, J., y Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-etre: Théorie de l'autodetermination et applications. *Revue Québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Maehr, M., y Nicholls, J. (1980). Culture and Achievement Motivation. A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Maes, S., y Karoly, P. (2005). Self-Regulation Assessment and Intervention in Physical Health and Illness: A Review. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 267-299.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. Nueva York: Viking Press.
- Meece, J., y Miller, S. D. (2001). A Longitudinal Analysis of Elementary School Students' Achievement Goals in Literacy Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454.
- Monserat, J. (2001). *Teoría de la mente en Antonio R. Damasio*. Recuperado el 30 de mayo de 203 de <http://www.upcomillas.es/webcorporativo/Centros/catedras/ctr/documentos/DAMASIOTM.pdf>
- Murray, H. A. (1938/1964). *Exploración de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Nicholls, J. (1989). Individual Differences in Academic Motivation: perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and individual differences*, 1, 63-84.
- Nuttin, J. (1955). *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*. Louvain, París: Publications Universitaires.
- Nuttin, J. (1957). *Personality Dynamics*. En H. P. David y H. Von Bracken (Eds.), *Perspectives in personality theory*, Nueva York: Basic Books.
- Nuttin, J. (1963). *La motivation*. En J. Nuttin, P. Fraisse y R. Meili (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale* (Vol. V: Motivation, émotion et personnalité). París: PUF.
- Nuttin, J. (1973). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nuttin, J. (1980/1982). *Teoría de la motivación humana. De la necesidad al proyecto de acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P., y Zusho, A. (2002). The Development of Academic Self-Regulation: the role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Puustinen, M., y Pulkkinen, S. (2001). Models of Self-Regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Ryan, R., y Deci, E. (2008). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?. *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R., Kuhl, J., y Deci, E. (1997). Nature and Autonomy: an organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: the educational legacy of Paul Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation. Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Vázquez, S. M. (2009). Motivación y voluntad. *Revista de Psicología*, 27(2), 185-212.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En: Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.). *Self-Regulation: Theory, Research and Application* (13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-71.

